

# Transkulturelles und mehrsprachiges Lernen in heterogenen Lerngruppen. Impulse für eine diversitätssensible Fremdsprachenlehrer\*innenbildung

Eva-Maria Hennig-Klein, Universität Siegen (Siegen)

## Abstract

Durch zunehmende Migrationsbewegungen werden sprachlich-kulturelle Ressourcen von Schülerinnen und Schülern und somit die Ausgangslage für die Initiierung von sprachlichen und kulturellen Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht immer heterogener.

Sprach- und kulturdidaktische Konzepte waren jedoch lange auf das Unterrichten primär monolingual sozialisierter Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Deshalb haben viele Akteure im Schul- oder Bildungskontext (Forschende, Lehrende, Lernende) Wahrnehmungsgewohnheiten entwickelt, die auf monolingualen und monokulturellen Normen beruhen, ohne dass sie sich dessen notwendigerweise bewusst sind (vgl. dazu auch Ortega, 2014). Ansätze des transkulturellen sowie des mehrsprachigen Lernens sollen Lernende auf einen adäquaten Umgang mit sprachlich-kultureller Differenz vorbereiten, basieren mitunter jedoch selbst auf dem Postulat einer monolingualen Lerngruppe. Dies kann anhand empirischer Studien verdeutlicht werden, in denen die Perspektiven von Lernenden zum transkulturellen und mehrsprachigen Lernen untersucht wurden. Die genannten Ansätze sollten vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft weiterentwickelt werden. Ferner müssen Lehrende im Rahmen ihrer Ausbildung auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität innerhalb der Lerngruppen intensiver vorbereitet werden und ihre individuellen Wahrnehmungsgewohnheiten reflektieren.

**Stichwörter:** Lebensweltliche Mehrsprachigkeit; monolinguale und monokulturelle Normen; Identität; transkulturelles Lernen; mehrsprachiges Lernen; diversitätssensible Lehrer\*innenbildung

## Abstract

Due to increasing migration movements, the linguistic and cultural resources of pupils and thus the starting position for the initiation of language learning processes and of cultural learning in the foreign language classroom are becoming more and more heterogeneous.

Didactic concepts for (foreign) language and cultural learning, however, have long been geared towards teaching monolingual learning groups. That is why many actors in school or educational contexts (researchers, teachers, learners) have developed habits of perception based on monolingual and monocultural norms without necessarily being aware of them (cf. Ortega, 2014). Although approaches to transcultural as well as to multilingual learning should prepare pupils for an adequate handling of linguistic-cultural differences, they are sometimes themselves based on the postulate of a monolingual learning group. This can be illustrated by means of empirical studies in which the perspectives of learners on transcultural or multilingual learning were examined. The previously mentioned approaches should be further developed against the background of the increasing heterogeneity of the student body. Furthermore, within the framework of their training, teachers must be prepared more intensively for dealing with the linguistic and cultural heterogeneity within the learning groups and reflect on their individual habits of perception.

**Keywords:** Plurilingualism; monolingual and monocultural norms; identity; transcultural learning; multilingual learning; diversity-sensitive teacher education

## 1. Einleitung

Im deutschen Schulsystem besitzen immer mehr Schülerinnen und Schüler (im Folgenden abgekürzt: SuS) eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit.<sup>1</sup> Diese Tendenz wird durch die neueren Flucht- und Migrationsbewegungen nach Europa und nach Deutschland verstärkt.<sup>2</sup> Durch die vermehrte Zuwanderung steht in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung zunehmend die Frage im Fokus, wie die Mehrsprachigkeit der neu angekommenen Flüchtlinge und die sprachlich-kulturellen Ressourcen aller mehrsprachigen Lernenden in deutschen Schulen in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können.

Viele Lernende mit Migrationshintergrund verfügen über ein sprachliches Repertoire, das es ihnen ermöglicht, „die schriftlichen und/oder mündlichen kommunikativen Bedürfnisse im Alltag [je nach Situation und Gesprächspartner\*in] abwechselnd in mehreren Sprachen zu befriedigen“ (Lüdi & Nelde, 2004, S. VIII). Sie besitzen eine mehrsprachige Kompetenz, die der Sprachenpolitik des Europarats entsprechend idealerweise alle Lernenden innerhalb der Europäischen Union entwickeln sollten (vgl. Europarat, 2001, S. 14ff.).<sup>3</sup> Eine derartige Kompetenz ist oftmals eng mit den Identitätskonstrukten der mehrsprachigen Lernenden verbunden. Sie identifizieren sich i.d.R. mit mehreren Diskursgemeinschaften<sup>4</sup> und stoßen in ihren sozialen Kontexten auf unterschiedliche sozial ausgehandelte Diskurse, Normen und Wertevorstellungen (vgl. Berger & Luckmann, 2007), die sie für ihre Identitätskonstruktion nutzen. Die in diesem Prozess entwickelten Konstrukte kennzeichnen sich häufig durch eine Vernetzung und Vermischung unterschiedlicher Sinnbestände, d.h. sie sind transkulturell (vgl. Welsch, 1999).<sup>5</sup> Aufgrund der aktuellen Globalisierungs- und Pluralisierungstendenzen und der damit einhergehenden Mobilität und medialen Vernetzung entwickeln auch SuS ohne Migrationshintergrund vermehrt in sich heterogene Identitätskonstrukte (vgl. dazu Kap. 2 des vorliegenden Beitrags).

In den vergangenen Jahren wurden entsprechend dieser Ausgangslage mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, „bei [denen] die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS unterrichtet wird“ (Hu, 2010, S. 215) und die es den Lernenden ermöglichen sollen, ihrem individuellen Identitätskonstrukt entsprechend, ihre gesamten sprachlich-kulturellen Erfahrungen in den Fremdsprachenunterricht einzubringen (vgl. dazu ausführlich Kap. 3 des vorliegenden Beitrags). Empirischen Studien zufolge werden diese Ansätze allerdings bislang in der Praxis kaum umgesetzt, oder sie werden auf Sprachvergleiche zwischen den unterrichtlichen Zielsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch reduziert (vgl. Göbel et al., 2010, S. 117; Heyder & Schädlich, 2014). Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SuS spielt in diesem Zusammenhang i.d.R. nur eine untergeordnete Rolle.

---

<sup>1</sup> Der Begriff der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ stammt von Gogolin (2001). Ihr geht es dabei um die Darstellung der Situation von Kindern, die in der Familie zweisprachig aufwachsen, aber außerhalb ihres Elternhauses in einer monolingual organisierten Welt leben, in der ihr Sprachpotenzial nicht zur Geltung kommt.

<sup>2</sup> Aktuell weisen ungefähr 33 % der SuS im deutschen Schulsystem einen Migrationshintergrund auf (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017). Im Jahr 2013 waren es laut Prenzel et al. (2013, S. 281) noch 26 %.

<sup>3</sup> Ziel der Sprachenpolitik des Europarats (2001) ist es u.a., eine soziale Kohäsion innerhalb Europas zu fördern.

<sup>4</sup> Als Diskursgemeinschaft bezeichnet Gumperz (2009) „any human aggregate characterized by regular and frequent interaction by means of a shared body of verbal signs and set off from similar aggregates by significant differences in language use“ (S. 66f.).

<sup>5</sup> Zum Identitäts- und Transkulturalitätsbegriff vgl. auch Kap. 2 des vorliegenden Beitrags.

Darüber hinaus werden auch die transkulturellen Erfahrungen lebensweltlich mehrsprachiger SuS im Fremdsprachenunterricht tendenziell nicht genügend berücksichtigt. Transkulturelle literatur- und filmdidaktische Ansätze für den Fremdsprachenunterricht zielen darauf ab, SuS u.a. während der Arbeit mit Texten der sogenannten Migrant\*innenliteratur (vgl. u.a. Feibel et al., 2007) zur Auseinandersetzung mit narrativ konstruierten transkulturellen Sinnkonstrukten anzuregen (vgl. u.a. Delanoy, 2006; Freitag-Hild, 2009). Dabei wird jedoch nur selten reflektiert, dass viele SuS bereits transkulturelle Identitätskonstrukte aufweisen und dass die Themen, die in einem transkulturellen Literatur- oder Filmunterricht behandelt werden (z.B. das Thema der Migration oder die Suche nach Identität in einer pluralen Lebenswelt; vgl. dazu exemplarisch Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2018b) für viele SuS persönlich relevant sein können.

Im Folgenden soll diskutiert werden, ob oder inwiefern Ansätze des mehrsprachigen und des transkulturellen Lernens vor dem Hintergrund der zunehmenden sprachlich-kulturellen Heterogenität der Lerngruppen weiterentwickelt werden sollten. Dabei werden die Ergebnisse empirischer Studien (vgl. u.a. Bär, 2009; Brüser & Wojatzke, 2013; Hennig-Klein, 2018; Rück, 2009), in denen die Perspektiven von Lernenden zum transkulturellen und zum mehrsprachigen Lernen untersucht wurden, mit der theoretischen Ausgangslage zu den genannten Ansätzen zusammengeführt und mit dieser abgeglichen. Aus den Ausführungen werden anschließend Impulse für eine diversitätssensible Fremdsprachenlehrer\*innenbildung abgeleitet. Zunächst sollen jedoch mögliche Zusammenhänge zwischen der Entwicklung einer (lebensweltlichen) Mehrsprachigkeit und möglichen Prozessen einer (transkulturellen) Identitätskonstruktion näher beleuchtet werden, um die Ausgangslage von SuS (mit und ohne Migrationshintergrund) für transkulturelles und mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht näher zu beleuchten.

## 2. Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Identität

Empirische Studien im Bereich der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung weisen bereits seit Langem darauf hin, dass die Integration der sprachlich-kulturellen Ressourcen von SuS mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle für die Selbstwahrnehmung dieser SuS in Schulkontexten sowie für ihre Sprachlernprozesse an sich und für das individuelle Verstehen von Inhalten im fremdsprachlichen Literatur- oder Filmunterricht spielen (vgl. z.B. Fäcke, 2006; Hu, 2003). Kritikern zufolge prägen trotzdem monolinguale und monokulturelle Normen nach wie vor das Unterrichtsgeschehen an deutschen Schulen und in den Schulen anderer europäischer Länder (vgl. Gogolin, 2007; Luchtenberg, 2002; May, 2014). Laut Burwitz-Melzer (2004) wird im Fremdsprachenunterricht immer noch davon ausgegangen, „dass monolinguale und monokulturelle Lernende eine fremde Sprache [lernen], die mit einer homogenen Kultur korrespondiert“ (S. 23) (vgl. dazu auch Meier, 2018; Ortega, 2014). Der „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin, 2001) wird in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung vielfach kritisiert:

In educational institutions more often than not linguistic repertoires are not taken fully into consideration, and individual language competences are kept separate, assessed monolingually and compared to so-called native-speaker standard-language norms. [...] The widely shared monolingual norms mean that learners and teachers often either feel that some languages need to be left outside the classroom doors as they are thought to disturb the learning (Jessner, 2009) or learners, and teachers feel guilty or inadequate when they draw on, or allow, other languages in their classrooms (Moore, 2013). (Meier, 2018, S. 104)

Einige lebensweltlich mehrsprachige SuS ‚verstecken‘ ihre Mehrsprachigkeit im Schulkontext regelrecht, wenn diese innerhalb deutschsprachiger Diskursgemeinschaften oder in deutschen Bildungsinstitutionen nicht als prestigeträchtig gilt („verschämte Mehrsprachigkeit“ (Dietrich, 1992)). Zahlreiche Studien belegen, dass derartige Zusammenhänge von hoher Relevanz für das sprachlich-kulturelle Selbstbewusstsein und somit für die Identität der jeweiligen SuS sein können (vgl. z.B. Allemann-Ghionda et al., 2010; Gogolin, 2001; Hennig-Klein, 2018; Hu, 2003), wenngleich die beschriebene Problematik sicherlich nicht in jedem Einzelfall zum Tragen kommt (vgl. ebd.).

Bei der Identitätsbildung spielen Sprachen oder Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Soziales Feedback wird i.d.R. sprachlich übermittelt, das daraus konstruierte „Wissen über die eigene Person ist weitgehend sprachgebunden und die Darstellung der eigenen Person nach außen erfolgt [ebenso] hauptsächlich mit sprachlichen Mitteln“ (Wolfgramm et al., 2010, S. 61) bzw. mittels Narrationen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2002). Dementsprechend gehen narrative Konzeptionen von Identität davon aus, dass durch Narrationen

ein subjektives Gefühl der Kontinuität des Selbst [geschaffen wird], indem [...] die Ereignisse erlebter Erfahrung symbolisch in die Handlung jener Geschichte integriert [werden], die das Individuum über sein eigenes Leben erzählt (vgl. Ezzi, 1998). Während traditionell das essentialisierte Selbst über der Sprache stand, verstehen diese Konzeptionen von Identität das Selbst als durch Sprache konstituiert. (Hu, 2018, S. 69)

Bei mehrsprachigen Individuen erfolgt die narrative Konstitution des Selbst mittels mehrerer Sprachen. Das Individuum reflektiert die sozial mittels Sprache konstruierten Sinnbestände von Diskursgemeinschaften, mit denen es sich identifiziert oder von denen es sich abgrenzt, und vernetzt diese Sinnbestände in individueller Form zu einem Identitätskonstrukt, das innere Widersprüche oder Brüche aufweisen und das kontextspezifische Erscheinungsformen annehmen kann (vgl. dazu Lahire, 2001). In einer Zeit, die durch eine „Fragilisierung bzw. Auflösung linearer Berufsbiographien und stabiler sozialer Beziehungen sowie [durch eine] wachsende Multiethnizität und Mehrsprachigkeit der Lebenswelten“ (Küster, 2010, S. 208) geprägt ist, kann mit Welsch (1999) davon ausgegangen werden, dass Identitätskonstrukte zunehmend transkulturell sind. Keupp (2003) spricht in ähnlichen Zusammenhängen von sogenannten Patchwork-Identitäten. Die zuvor beschriebenen Tendenzen gelten sicher nicht für alle Individuen in gleichem Maß. Dennoch kann Identität mit Riemer (2013) zusammenfassend als „dynamische, sich je nach situativer Umgebung und/oder im zeitlichen Verlauf verändernde und anpassende, sich in der Interaktion und innerhalb der lebensweltlichen Umgebung konstruierende Entität“ (S. 223) definiert werden.

Derartige Identitätskonstrukte haben den Vorteil, dass sie eine Anpassung an verschiedene Kontexte ermöglichen. Jedoch stehen innerhalb dieser in sich heterogenen Konstrukte mitunter Gewohnheiten oder Werte nebeneinander, die sich gegenseitig ausschließen und die dementsprechend Spannungen im (Selbst)erleben des Individuums erzeugen können. In einer pluralen Lebenswelt, die viele Freiheiten eröffnet, aber auch traditionelle Lebensentwürfe und geglaubte Sicherheiten in Frage stellt, ist es laut Keupp (2003) schwieriger geworden, in Hinblick auf die eigene Identität ein Kohärenzgefühl zu entwickeln. Für lebensweltlich mehrsprachige Individuen wird dies vor allem dann erschwert, wenn ihren sprachlich-kulturellen Ressourcen innerhalb der sozialen Kontexte, in denen sie leben, eine geringere Wertschätzung entgegengebracht wird. Je nachdem welcher Wert einer Sprache und den damit verbundenen sprachlich-kulturellen Erfahrungen oder anderen für das Individuum identitätsrelevanten Aspekten innerhalb der sozialen Kontexte zugesprochen wird, können das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl oder das Selbstvertrauen (vgl. Oerter & Montada, 2008) eines Individuums positiv oder negativ beeinflusst werden (vgl. Allemann-Ghionda et al., 2010, S. 8).

Wie die weiteren Ausführungen im Rahmen dieses Beitrags zeigen, spielen die zuvor beschriebenen transkulturellen und mehrsprachigen Identitätskonstrukte oder die Patchwork-Identitäten vieler Lernender im fremdsprachlichen (Literatur-)unterricht eine besonders zentrale Rolle für die Initiierung des transkulturellen und mehrsprachigen Lernens.

### **3. Lerner\*innenperspektiven zum transkulturellen und mehrsprachigen Lernen in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen**

Der Begriff des transkulturellen Lernens wird in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung tendenziell sehr uneinheitlich definiert. Oft wird er als Gegenentwurf zum oder als Weiterentwicklung des Begriffs des interkulturellen Lernens verstanden. Ansätze des inter- oder des transkulturellen Lernens haben im Fremdsprachenunterricht mittlerweile eine lange Tradition (vgl. u.a. Bredella et al., 1997; Byram, 1997; Freitag-Hild, 2009; Kramsch, 1993). Sie fördern die Interaktion zwischen Sprechern verschiedener Diskursgemeinschaften (vgl. Delanoy, 2006) sowie die Auseinandersetzung mit kultureller Differenz und betonen den persönlichkeitsbildenden Wert des Fremdsprachenunterrichts. Laut Küster (2003, S. 180) impliziert interkulturelles Lernen jedoch häufig eine Dichotomisierung zwischen eigener und fremder Kultur, die als homogene und voneinander trennbare Entitäten betrachtet werden (vgl. auch Eckert & Wendt, 2003). Dabei werde vom Postulat einer homogenen Lerngruppe ausgegangen und von „kulturell in sich kohärenten [Individuen]“ (Fäcke, 2006, S. 13), die sich im fremdsprachlichen Literatur- oder Filmunterricht ‚das‘ Fremde durch Perspektivwechsel erschließen. Kritikern zufolge wird dabei der relationale Charakter zwischen Eigenem und Fremden außer Acht gelassen (vgl. Küster, 2003, S. 180). Vertreter radikalkonstruktivistischer Erkenntnistheorien bezweifeln außerdem, dass andere Perspektiven überhaupt objektiv verstanden werden können, da sie Wirklichkeit als individuelles Konstrukt betrachten (vgl. Wendt, 2002), das beim Versuch zu verstehen auf andere Personen projiziert werden kann. Das Fremde werde beim Versuch zu Verstehen unter das Eigene subsumiert und vereinnahmt (vgl. ebd.). Zumindest müsse man immer von einem nicht verstehbaren Rest ausgehen.

Delanoy (2006), Freitag-Hild (2009) und Schumann (2008) definieren interkulturelles Lernen als einen Verstehens- und Aushandlungsprozess zwischen Individuen, der auf einem transkulturellen Kulturbegriff beruht und der darauf abzielt, die Hybridität, Transkulturalität und Individualität in einem anderen Individuum zu erkunden und Überlappungen, Widersprüche und die Individualität des anderen Individuums aufzudecken, so dass stereotype Vorannahmen dekonstruiert und eine offenere Denkhaltung entwickelt werden können (vgl. ebd.).

Im Rahmen der transkulturellen Literatur- und Filmdidaktik wird auf die Mehrstimmigkeit und Multiperspektivität von Diskursen in einer pluralen Lebenswelt und in Zusammenhang mit der sogenannten Migrantenliteratur (vgl. u.a. Febel et al., 2007; Schumann, 2013) auf die potenzielle Transkulturalität narrativer Identitätskonstrukte hingewiesen (vgl. u.a. Freitag-Hild, 2009; Hallet, 2002). Schumann (2008, S. 87) untersucht exemplarisch anhand von semi-autobiographischen *beur*-Romanen<sup>6</sup> narrativ konstruierte Identitätskonstrukte, die sich darin unterscheiden, in welchem Maß den narrativen Charakteren die Konstruktion einer stabilen transkulturellen Identität gelingt.

Während die Transkulturalität narrativer Sinnkonstrukte in literatur- und filmdidaktischen Diskursen intensiv reflektiert wird, finden die Mehrstimmigkeit und Mehrkulturalität innerhalb

---

<sup>6</sup> Bei den Werken des *genre beur* handelt es sich um ein mehrsprachiges Genre arabisch-französischsprachiger Autoren (vgl. Schumann, ebd.).

sprachlich-kulturell heterogener Lerngruppen im Rahmen literatur- oder filmdidaktischer Diskurse zu wenig Beachtung. Diesen Diskursen entsprechend sollen Lernende in der Auseinandersetzung mit narrativ konstruierten, transkulturellen Identitätskonstrukten durch eine kontinuierliche *negotiation of meaning* selbst transkulturelle Sichtweisen entwickeln (vgl. Delanoy, 2006, S. 239f.). Aufgrund der zunehmenden Mehrsprachigkeit und Transkulturalität vieler Lernender entsteht jedoch vermehrt der Effekt, dass Lernende sich in der Begegnung mit mehrsprachigen, narrativen Charakteren selbst wiedererkennen und sich über die narrativen Figuren zunächst vor allem mit ihrer eigenen, bereits vorhandenen Transkulturalität und Mehrsprachigkeit auseinandersetzen.

Dies wird vor allem durch eine empirische Studie von Hennig-Klein (2018) deutlich. Im Rahmen dieser Studie arbeiteten SuS zweier unterschiedlich heterogener Lerngruppen aufgabengeleitet mit einem mehrsprachig und transkulturell kodierten *film beur* bzw. *film de banlieue* (vgl. Kechiche, 2003). Die SuS setzten sich mit den narrativ konstruierten Identitätskonstrukten sowie im Sinne des Konzepts der *language awareness* (vgl. Gnutzmann, 1997) mit den Codeswitching-Elementen des Textes und mit den identitären und mit sozialen Funktionen von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit auseinander. In diesem Zusammenhang wurde untersucht, wie SuS im Einzelfall vor dem Hintergrund ihrer sprachlich-kulturellen und fachlich-schulischen Identität den transkulturell und mehrsprachig kodierten Text interpretierten, wie sie die Unterrichtseinheit erlebten und bewerteten und welche Prozesse der Bedeutungsaushandlung während der Auseinandersetzung mit dem Text innerhalb unterschiedlich heterogener Lerngruppen stattfanden.

Im Rahmen der Erforschung der Lerner\*innenperspektiven konnte herausgefunden werden, dass durch den transkulturell und mehrsprachig kodierten Film, der in einer französischen *banlieue* spielte, besonders bei lebensweltlich mehrsprachigen SuS Emotionen reaktiviert wurden, die im „emotionalen Gedächtnis“ (Schulze, 2007, S. 113) der SuS gespeichert waren. Die mehrsprachigen Lernenden identifizierten sich mit den Filmfiguren und fühlten oder litten mit diesen mit („Da hätte ich mich selber mit identifizieren können, weil ich bin aus einer armen Gegend hier in eine REICHE Stadt gekommen“ (Interview\_Oxana\_00:36:22); „Es ist ja auch ein bisschen von meinem Leben. Ist ja auch ziemlich ähnlich.“ (Interview\_Said\_00:10:10)). Je nach emotionaler Nähe oder Distanz gelang es den SuS in unterschiedlichem Maß, sich von ihren Emotionen weg und hin zu einer metareflexiven Textbetrachtung zu begeben. In mehreren Einzelfällen wurden bei einer sehr hohen emotionalen Beteiligung eigene Lebenserfahrungen auf den Film projiziert (vgl. Hennig-Klein, 2018, S. 357). Dies zeigte sich vor allem darin, dass einige SuS Inhalte mit dem Film assoziierten, die weder durch den Film an sich gezeigt noch im Unterricht besprochen wurden, sondern die in Zusammenhang mit den Migrationserfahrungen oder mit den Identitätskonstrukten der SuS standen (vgl. ebd., S. 239ff.). Bei Lernenden, denen Perspektivwechsel und das Einnehmen einer Metaperspektive besonders gut gelangen, konnte festgestellt werden, dass sie entweder nicht persönlich vom Thema betroffen waren oder dass sie schwierige Migrationserfahrungen erfolgreich gemeistert und ein ausgewogenes mehrsprachiges und transkulturelles Identitätskonstrukt entwickelt hatten, das auf eine erfolgreiche Integrationsleistung und ein Kohärenzgefühl schließen ließ (vgl. Hennig-Klein, 2018, S. 357). Bei SuS mit schwierigen Migrationserfahrungen oder bei SuS, die in einer deutschen Vorstadt lebten, wurden durch den Film teilweise Scham- oder Angstgefühle reaktiviert, die z.B. mit eigenen Diskriminierungserfahrungen in Zusammenhang standen oder mit der Angst vor Konflikten, die die SuS in der Vorstadt bzw. in ihrem näheren Lebensumfeld beobachten konnten. Eine Auseinandersetzung mit den narrativen Identitätskonstrukten wurde mitunter vor allem deshalb vermieden, weil diese als zu nah an der eigenen Identität erlebt wurden. Dabei spielten jedoch nicht nur die Identitätskonstrukte der SuS und ihre individuellen Lebenserfahrungen, sondern auch die sozialen Diskurse zum Themenbereich der

sprachlich-kulturellen Pluralität eine Rolle, die die lebensweltlich mehrsprachigen SuS in ihren sozialen Kontexten vorfinden.

Obwohl bisherige Studien, die sich mit den Lerner\*innenperspektiven zum transkulturellen und mehrsprachigen Lernen in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen befassen (vgl. Hennig-Klein, 2018; Rück, 2009), darauf schließen lassen, dass Lernende das Einbeziehen der Muttersprachen und der kulturellen Erfahrungen von SuS mit Migrationshintergrund in den Fremdsprachenunterricht tendenziell befürworten, kann anhand der Studien festgestellt werden, dass SuS sich im Einzelfall in unterschiedlicher Qualität für die Pluralität ihrer lebensweltlichen Kontexte öffnen. Die in Kapitel 2 des vorliegenden Beitrags beschriebenen gesellschaftlichen Pluralisierungstendenzen werden von den SuS in unterschiedlichem Maß befürwortet. Dies kann sich ebenso in den Diskursen widerspiegeln, die die SuS zum Themenbereich der sprachlich-kulturellen Pluralität aushandeln. Da die lebensweltlich mehrsprachigen SuS sich dieser Diskurse und Spannungen bewusst sind, wollen sie ihre kulturellen Erfahrungen sowie ihre Mehrsprachigkeit innerhalb der Lerngruppen im Einzelfall unterschiedlich stark betont wissen (vgl. ebd.).

Studien, die sich weniger auf den transkulturellen Literatur- oder Filmunterricht beziehen, sondern die Lerner\*innenperspektiven zu sprach- bzw. mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht erforschen, verweisen darauf, dass es auch hinsichtlich der Einbindung der Herkunftssprachen von SuS mit Migrationshintergrund in den Fremdsprachenunterricht noch einen großen Forschungsbedarf gibt.

„Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des [...] Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden“ (Krumm, 2001, S. 208). Die Interkomprehensionsdidaktik nutzt beispielsweise das Transferpotenzial innerhalb romanischer oder germanischer Sprachfamilien für das rezeptive Erschließen einer neuen im Schulkontext unterrichteten Sprache derselben Sprachfamilie (vgl. Bär, 2009; Hufeisen & Marx, 2007; Morkötter, 2005). Da zahlreiche türkische Lexeme aus dem Französischen stammen, könnte Türkisch theoretisch ebenso als „Brücke zum Wortschatzerwerb im Französischen“ dienen (vgl. Brüser & Wojatzke, 2013). Eine vorhandene Untersuchung der Perspektiven türkischsprachiger SuS zum Einsatz von Transferstrategien für die Wortschatzerschließung im Französischunterricht zeigt jedoch, dass nicht alle SuS des Samples das Türkische für das Erschließen französischer Lexeme nutzen konnten (vgl. ebd., S. 127). Als Ursache dafür wird angenommen, dass türkischsprachige SuS sich der Transfermöglichkeiten nicht hinreichend bewusst sind oder über keine Transferstrategien verfügen, weil diese im Unterricht nicht gefördert werden (vgl. ebd.). Jedoch kann dies im Rahmen der Studie anhand der Befragung der SuS nicht hinreichend geklärt werden. Die Forschung zu Lernprozessen, die zwischen typologisch nicht verwandten Sprachen ablaufen, müsste intensiviert werden.

Insgesamt sollte vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Forschungsergebnisse zudem vor allem reflektiert werden, wie die sprachlich-kulturellen Ressourcen lebensweltlich mehrsprachiger SuS in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können, ohne dass Lernende mit Migrationshintergrund sich stigmatisiert fühlen. Lehrende müssen für die zuvor beschriebenen individuellen und gruppenspezifischen Ausgangsbedingungen für transkulturelles und mehrsprachiges Lernen in mehrsprachigen Lerngruppen im Rahmen der Lehrer\*innenbildung sensibilisiert werden.

#### 4. Impulse für eine diversitätssensible Fremdsprachenlehrer\*innenbildung

Der vorliegende Beitrag verdeutlicht, dass Lehrende in heterogenen Lerngruppen eine komplexe Ausgangslage für die Förderung des transkulturellen und mehrsprachigen Lernens vorfinden. Studien, die die Perspektiven von Lehrenden zum Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze untersuchen, belegen, dass viele Lehrpersonen sich aktuell noch nicht genügend dafür vorbereitet fühlen, sprachlich-kulturell heterogene Klassen zu unterrichten, obwohl viele Lehrende gerne dazu bereit wären, die Sprachen und die kulturellen Erfahrungen mehrsprachiger SuS in ihren Fachunterricht zu integrieren (vgl. Ekinci & Güneşli, 2016; Göbel et al., 2010; Pölzlbauer, 2011, S. 68). Lehrende beklagen u.a., dass die

ihnen zur Verfügung stehenden Lehrwerke die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft [und die unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen] nicht [hinreichend] berücksichtigen. [...] Nicht nur Fortbildungen, sondern auch qualitativ hochwertige mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierte Materialien – sowohl in Lehrwerken als auch lehrwerksunabhängig – stellen [aus Sicht der Lehrenden] ein Desiderat dar und werden von vielen Lehrkräften dringend gewünscht. (Bredthauer & Engfer, 2018, S. 6)

Vor allem Fremdsprachenlehrer\*innen, die mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren offen gegenüberstehen, kritisieren, dass bislang die curriculare Verortung der Förderung mehrsprachiger Kompetenzen tendenziell ungeregelt bleibt (vgl. ebd., 13). Eine derartige Verortung wäre für eine (fächerübergreifende) Förderung mehrsprachiger Kompetenzen allerdings dringend notwendig.

Gleichzeitig äußern jedoch viele Lehrende die Befürchtung, SuS könnten durch eine zu große sprachliche Vielfalt im Fremdsprachenunterricht überfordert oder die Unterrichtszeit für die Zielsprache könne zu stark reduziert werden (vgl. Heyder & Schädlich, 2014; Pölzlbauer, 2011). Nicht alle Lehrenden können sich mit den zuvor skizzierten Positionen, denen entsprechend Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt als Kompetenz oder Ressource betrachtet werden, gleichermaßen identifizieren (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018, S. 11).

Insgesamt lassen die Ergebnisse vieler empirischer Studien, die die Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht untersuchen, darauf schließen, dass noch ein weiter Weg zu gehen ist, bis die Sprachenpolitik des Europarats (vgl. Europarat, 2001) umgesetzt und die Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität von SuS mit Migrationshintergrund adäquat in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Eine zentrale Rolle spielt diesbezüglich eine diversitätssensible Lehrer\*innenbildung, für die im Folgenden einige Impulse skizziert werden sollen.

Seit einigen Jahren gewinnt der Reflexionsbegriff im Rahmen der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung zunehmend an Bedeutung. In Anlehnung an Roters (2012) und Dewey (2002) kann Reflexion als Prozess definiert werden, in dem Problemlagen analysiert, Ideen generiert und mögliche Lösungsansätze erprobt werden, um Handlungsalternativen zu generieren (vgl. dazu auch Abendroth-Timmer, 2017). Entsprechend des Leitbilds des *reflective practitioner* (vgl. Schön, 1983) sollen Lehrende eine Reflexionskompetenz entwickeln, die es ihnen ermöglicht, begründete Handlungsentscheidungen zu treffen, wobei praktisches Erfahrungswissen idealerweise mit theoretisch abgesichertem und empirisch fundiertem Wissen zusammengeführt werden sollte. Im Rahmen einer reflexiven Lehrer\*innenbildung wird vor allem der Reflexion von Vorerfahrungen eine wesentliche Bedeutung für das professionelle Handeln von Lehrenden zugesprochen (vgl. Barsch, 2017). Dies spielt ebenso in Zusammenhang mit der Umsetzung kultur- und mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze in heterogenen Lerngruppen eine bedeutende Rolle.

Durch einen Abgleich von den in Kapitel 3 beschriebenen Lerner\*innenperspektiven zu einem transkulturell und mehrsprachig ausgerichteten (Literatur- oder Film)unterricht mit den theoretischen



Grundlagen zum transkulturellen und mehrsprachigen Lernen wird deutlich, dass bislang vielfach von einer sprachlich und kulturell in sich homogenen Lerngruppe ausgegangen wurde. Sowohl die Sprachlernerfahrungen als auch die Sprachlehrerfahrungen vieler Lehrender basieren auf an monolingualen und monokulturellen Lerngruppen orientierten sprach- oder kulturdidaktischen Konzepten. Diese Lehr- und Lernerfahrungen können sich in Form mentaler Schemata zu sogenannten *beliefs* verfestigen (vgl. dazu Ellis, 2009, S. 689) bzw. sich zu erfahrungsbasierten, subjektiven Theorien (vgl. z.B. Caspari, 2003) entwickeln, die das Handeln von Lehrenden beeinflussen können. Im Rahmen der Lehrer\*innenausbildung sollten derartige *beliefs* oder subjektive Theorien ins Bewusstsein gehoben und in theoretisch fundierte *beliefs* überführt werden.

Dementsprechend sollten (Fremd)sprachenlehrende sich im Rahmen der Lehrer\*innenbildung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen sowie mit der bislang vorhandenen empirischen Kenntnislage zum mehrsprachigen und transkulturellen Lernen auseinandersetzen. Laut De Angelis (2011) sind viele Fremdsprachenlehrer\*innen beispielsweise nicht mit den Ergebnissen empirischer Studien vertraut, die die Vorteile mehrsprachigkeitsdidaktischer Verfahren belegen. Aufgrund der Ergebnisse zahlreicher empirischer Studien kann davon ausgegangen werden, dass mehrsprachige Individuen tiefgreifende metalinguistische und (meta)kognitive Kompetenzen entwickeln können, wenn eine entsprechende Förderung stattfindet (vgl. u.a. De Angelis, 2011; Hufeisen & Marx, 2007; Swain et al., 1990). Diese Kompetenzen können das Lernen weiterer Sprachen erleichtern, wodurch SuS mit einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit potenziell sogar Vorteile gegenüber primär monolingual sozialisierten SuS aufweisen können (vgl. Bialystok, 2005). Transferprozesse sollten u.a. vor diesem Hintergrund auch in Hinblick auf die Muttersprachen der SuS angeregt werden (zum *éveil aux langues*-Ansatz vgl. Candelier, 2003), was allerdings laut empirischer Studien in der Praxis selten geschieht (vgl. z.B. Heyder & Schädlich, 2014).

Dies ist vermutlich jedoch nicht nur auf die zuvor angesprochenen *beliefs* von Lehrpersonen, sondern ebenso darauf zurückzuführen, dass – wie die Studie von Brüser & Wojatzke (2013) zeigt – nicht immer hinreichend erforscht ist, wie dies in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts konkret umgesetzt werden kann oder sollte. Forschende und Lehrende müssten gemeinsam daran arbeiten, tragfähige Konzepte für die Integration der sprachlich-kulturellen Ressourcen lebensweltlich mehrsprachiger SuS zu entwickeln und bisherige Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis zu überwinden. In diesem Zusammenhang sollten sie Lerner\*innenperspektiven zum transkulturellen und mehrsprachigen Lernen intensiv erforschen oder sich mit diesen auseinandersetzen. Dies gilt besonders dann, wenn Forschende und Lehrende keine eigenen Migrationserfahrungen aufweisen oder keine lebensweltliche Mehrsprachigkeit besitzen. Forschende und Lehrende sollten sich der ‚blinden Flecken‘ des eigenen Verstehens im Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität bewusst werden, die in Zusammenhang mit ihren jeweiligen sprachlich-kulturellen oder beruflichen Identitätskonstrukten stehen können.

Eine Reflexion von Lerner\*innenperspektiven kann in der ersten und zweiten Ausbildungsphase zukünftiger Lehrender z.B. durch eine Beschäftigung mit Einzelfallstudien initiiert werden, in denen die Sichtweisen von SuS zu den zuvor genannten pluralen Ansätzen sowie die Selbstwahrnehmung lebensweltlich mehrsprachiger SuS an deutschen Schulen untersucht wurden (vgl. z.B. Brüser & Wojatzke, 2013; Hennig-Klein, 2018; Hu, 2003; Rück, 2009). Dadurch können zukünftige Lehrende im Rahmen der Lehrer\*innenbildung an eine diversitätssensible Unterrichtspraxis herangeführt werden. Letztere kann sich z.B. im fremdsprachlichen Literatur- oder Filmunterricht darin manifestieren, das bei der Auswahl narrativer Texte sehr genau beachtet wird, in welchem Verhältnis narrativ konstruierte Identitätskonstrukte potenziell zu den Identitätskonstrukten der SuS stehen und welche Emotionen dadurch während der Textarbeit bei den SuS reaktiviert werden könnten (vgl. dazu auch

Hennig-Klein, 2018). Werden während der Arbeit mit Texten der Migrantenliteratur im Fremdsprachenunterricht problematische Prozesse der Identitätskonstruktion in pluralen Lebenswelten thematisiert, die SuS je nach Einzelfall in Zusammenhang mit ihrer eigenen Identitätskonstruktion ebenso durchlaufen, können negative Emotionen erzeugt werden. Dies gilt es zu vermeiden.

Zudem kann eine diversitätssensible Unterrichtspraxis sich darin äußern, dass Lehrende mögliche gruppendynamische Prozesse in heterogenen Gruppen stärker in den Blick nehmen. Die zuvor beschriebenen Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Ansätzen des transkulturellen oder des mehrsprachigen Lernens aufgrund der Zunahme der sprachlich-kulturellen Heterogenität der Schülerschaft in Zukunft vermehrt die Aufgabe zukommen könnte, nicht nur individuelle Prozesse der Selbst- und Weltreflexion oder des mehrsprachigen Lernens anzustoßen, sondern darüber hinaus in heterogenen Lerngruppen positive Gruppendynamiken anzuregen. In sehr heterogenen Lerngruppen kann es notwendig sein, ein Gemeinschaftsgefühl unter den Lernenden zu fördern. Werden mehrsprachige und transkulturelle Erfahrungen z.B. im Französischunterricht in Zusammenhang mit den Themen *immigration* und *culture banlieue* reflektiert (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2018b), fühlen lebensweltlich mehrsprachige Lernende sich mitunter stigmatisiert. Die Auswahl geeigneter Texte und Aufgaben spielt diesbezüglich eine zentrale Rolle. Je nach Lerngruppe könnte es sinnvoll sein, die Themen *immigration* und *culture banlieue* nicht zu stark in den Fokus zu rücken, sondern stattdessen Themenbereiche wie *studying and working in a globalized world* (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2018a) oder ‚mehrsprachiges Europa‘ – zu dem die Mehrsprachigkeit und die kulturellen Erfahrungen von SuS mit Migrationshintergrund dazugehören – zu behandeln. Mehrsprachigkeit, das Erleben von sprachlich-kultureller Differenz und die Entwicklung von Patchwork-Identitäten sollten in mehrsprachigen Lerngruppen als Phänomene betrachtet werden, die in einer pluralen Lebenswelt tendenziell immer mehr SuS betreffen können. Trotz oder gerade aufgrund der sprachlich-kulturellen Vielfalt innerhalb einer globalisierten Welt und innerhalb eines mehrsprachigen Europas ist eine Situation gegeben, mit der sich alle SuS vermehrt auseinandersetzen müssen („Einheit in Vielfalt“).

## 5. Fazit

Im Rahmen des Beitrags konnte gezeigt werden, dass es vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität von Lerngruppen wichtig ist, inter- oder transkulturelles sowie mehrsprachiges Lernen stärker von den Identitätskonstrukten der Lernenden aus zu denken. Lerner\*innenperspektiven zum kulturellen und mehrsprachigen Lernen sollten sowohl in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung als auch in der Unterrichtspraxis intensiver in theoretische Überlegungen oder in die Unterrichtsplanung einbezogen werden. Erst durch den Abgleich verschiedener Perspektiven können Forschenden und Lehrenden die Grenzen des eigenen Verstehens oder Missverständnisse im Umgang mit sprachlich-kultureller Pluralität innerhalb der Lerngruppen bewusst werden.

Die untersuchten Sichtweisen der Lernenden bestätigen insgesamt die Annahme, dass eine Integration der sprachlich-kulturellen Ressourcen von mehrsprachigen SuS wichtig und erwünscht ist. Jedoch verlangt die Umsetzung dieses Vorhabens eine möglichst genaue Auseinandersetzung mit den sprachlich-kulturellen Erfahrungen der Lernenden und eine Reflexion gruppendynamischer Prozesse in heterogenen Lerngruppen. Dabei spielen viele (sozial)psychologische Aspekte eine Rolle. Einer reflexiven Lehrerbildung kommt die Aufgabe zu, (zukünftige) Lehrende auf diese Situation vorzubereiten.

## Bibliographie

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 1-26.
- Abendroth-Timmer, D., & Hennig, E.-M. (Hrsg.) (2014). *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Aguado, K. (2013). Chunks, Imitation und Ko-Konstruktion: Wie nicht-kindliche Fremdsprachenlernende ihre L2-Identität(en) entwickeln können. In: E. Burwitz-Melzer, F. Königs, & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (9-18)*. Tübingen: Narr.
- Allemann-Ghionda C., Stanat, P., Göbel, K., & Röhner, C. (Hrsg.) (2010). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag. (*Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 55).
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Barsch, S. (2017). Vielfalt reflektiert wahrnehmen. In: S. Barsch, N. Glutsch, & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung (77-68)*. Münster, New York: Waxmann.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of Bilingualism for Cognitive Development. In: J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Hrsg.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches (417-432)*. New York: Oxford University Press.
- Burwitz-Melzer, E. (2004). Das Problem der fremdsprachlichen Literaturdidaktik mit der Mehrsprachigkeit. In: K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (22-29)*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L., Christ, H., & Legutke, M. (Hrsg.) (1997). *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr.
- Bredthauer, S., & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? [online]. Kölner Universitäts-Publikationsserver. Heruntergeladen: 20.12.2018, <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel (Dir.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck – Duculot.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' Beliefs about the Role of Prior Language Knowledge in Learning and How These Influence Teaching Practices. *International Journal of Multilingualism*, 8 (3), 216-234.
- Delanoy, W. (2006). Transculturality and (Inter)Cultural Learning in the EFL Classroom. In: W. Delanoy & L. Volkmann (Hrsg.), *Cultural Studies in the EFL Classroom (233-250)*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.

Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Mit einem Nachwort neu hrsg. von Rebekka Horlacher. Zürich: Verl. Pestalozzianum.

Dietrich, I. (1992). Die Herkunftssprachen der Migrantenkinder im Schulsystem eines vereinigten Europa. In: K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung* (63-69). Bochum: Brockmeyer.

Ellis, R. (2009). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford u.a.: Oxford University Press.

Ekinci, Y., & Güneşli, H. (Hrsg.) (2016). *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland – Eine empirische Studie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Eckert, J., & Wendt, M. (2003). *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Fäcke, C. (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Freitag-Hild, B. (2009). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. 'British Fictions of Migration' im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.

Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (2003). *Investigating Language Attitudes. Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cardiff: University of Wales Press.

Göbel, K., Vieluf, S., & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 101-122. Heruntergeladen: 10.12.2018, [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6947/pdf/Goebel\\_Vieluf\\_Hesse\\_Sprachtransferunterstuetzung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6947/pdf/Goebel_Vieluf_Hesse_Sprachtransferunterstuetzung.pdf).

Gogolin, I. (2007). ‚Das ist doch kein gutes Deutsch!‘ – Über Vorstellungen von ‚guter‘ Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In: I. De Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität: Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (59-71). Tübingen: Stauffenburg.

Gogolin, I. (2001). Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-) Welt? [online]. Heruntergeladen: 18.12.2018, [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/gogolin\\_sprachenvielfalt.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/gogolin_sprachenvielfalt.pdf).

Gnutzmann, C. (1997). Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 44 (3), 227-236.

Gumperz, J. J. (2009). The Speech Community. In: A. Duranti (Hrsg.), *Linguistic Anthropology. A Reader* (66-73). Singapore: Blackwell.

Hallet, W. (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.

Hennig-Klein, E.-M. (2018). *Identität und plurale Bildung in mehrsprachigen Französischlerngruppen. Konzeptmodellierung und empirische Studie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Heyder, K., & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 183-201. Heruntergeladen: 05.09.2019, <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/23/20>.

- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hu, A. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (215-217). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Hu, A. (2018). Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. *Language Education and Multilingualism*, 1, 66-84. Heruntergeladen: 09.12.2018, [https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19777/LEM-2018\\_Hu.pdf?sequence=1](https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19777/LEM-2018_Hu.pdf?sequence=1).
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2007). How Can DaF/E and EuroComGerm Contribute to the Concept of Receptive Multilingualism? Theoretical and Practical Considerations. In: J. D. ten Thije, & L. Zeevaert (Hrsg.), *Receptive Multilingualism. Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts* (307-321). Amsterdam: John Benjamins.
- Kechiche, A. (2003). *L'esquive*. Lancaster. (DVD).
- Keupp, H. (2003). Identitätskonstruktion [online]. Heruntergeladen: 09.12.2018, <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf>.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (208). Tübingen: Francke.
- Küster, L. (2003). *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Küster, L. (2010). Identität und Identitätsbildung. In: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (107–109). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luchtenberg, S. (2002). Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance. Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 3, 27-46.
- Lüdi, G., & Nelde, P.H. (2004). Instead of a Foreword: Codeswitching as a Litmus Test for an Integrated Approach to Multilingualism. In: K.J. Ammon, K.J. Mattheier & P.H. Nelde (Hrsg.), *Codeswitching. Sociolinguistica*, 18 (VII-XII). Tübingen: Niemeyer.
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Meier, G. (2018). Multilingual Socialization in Education: Introducing the M-SOC Approach. *Language Education and Multilingualism*, 1, 103-125. Heruntergeladen: 09.12.2018, [https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19775/LEM-2018\\_Meier.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19775/LEM-2018_Meier.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Meißner, F.-J. (2005). Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: Über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, 125-145.

Meißner, F.-J. (2010). Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachen-erlebnis, Lernerautonomisierung. In: P. Doyé (Hrsg.), Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven (193-224). Tübingen: Narr.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2018a). Zentralabitur 2021 – Englisch [online]. Heruntergeladen: 08.10.2019, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4792>.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2018b). Zentralabitur 2021 – Französisch [online]. Heruntergeladen: 08.10.2019, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4793>.

Morkötter, S. (2005). Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Oerter, R., & Montada, L. (Hrsg.) (2008). Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Ortega, L. (2014). Ways forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA. In: S. May (Hrsg.), The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education (32-53). New York: Routledge.

Pözlbauer, A. (2011). „Mehr (als) Deutsch“. Subjektive Theorien von DeutschlehrerInnen zur Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb. In: H.-J. Krumm & P.R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch (61-70). Wien: Studienverlag.

Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.) (2013). PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. München, New York u.a.: Waxmann.

Roters, B. (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen US-amerikanischen Universität. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Rück, N. (2009). Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler [online]. Kassel: Kassel University Press. Heruntergeladen: 10.12.2018, <http://www.upress.uni-kassel.de/katalog/abstract.php?978-3-89958-676-3>.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith.

Statistisches Bundesamt (2017). 33 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund [online]. Heruntergeladen: 10.12.2018, [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2017/PD17\\_006\\_p002.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2017/PD17_006_p002.html).

Schulze, T. (2007). Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Theorie des Lernens und der Bildung. In: H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (141-160). Bielefeld: transcript.

Schumann, A. (2008). Transkulturalität in der romanistischen Literaturdidaktik. Kulturwissenschaftliche Grundlagen und didaktische Konzepte am Beispiel der „littérature beur“. Fremdsprachen lehren und lernen, 37, 81-94.

Schumann, A. (2013). Frankophones Westafrika – zwischen Tradition und Moderne. Französisch heute, 44 (1), 5-14.

Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The Role of Mother Tongue Literacy in Third Language Learning. Language Culture and Curriculum, 3 (1), 65-81.

Trim, J., North, B., & Coste, D. (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Welsch, W. (1999). Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: M. Featherstone & S. Lash (Eds.), *Spaces of Culture. City, Nation, World* (194-213). London: Sage.

Wendt, M. (2002). Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 13 (1), 1-62.

Wolfgramm, C., Rau, M., Zander-Music, L., Neuhaus, J., & Hannover, B. (2010). Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen: Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und in der Schweiz. In: C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (59-77). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.